



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O potrzebie kształcenia studentów pedagogiki do innowacyjnego myślenia o procesie edukacji w kontekście nabywania kompetencji komunikacyjnych

Author: Beata Oelszlaeger-Kosturek

Citation style: Oelszlaeger-Kosturek Beata. (2017). O potrzebie kształcenia studentów pedagogiki do innowacyjnego myślenia o procesie edukacji w kontekście nabywania kompetencji komunikacyjnych. W: U. Szuścik, R. Raszka (red.), "Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. T.1, Teoria i praktyka" (S. 50-66). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

BEATA OELSZLAEGER-KOSTUREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

O potrzebie kształcenia studentów pedagogiki do innowacyjnego myślenia o procesie edukacji w kontekście nabywania kompetencji komunikacyjnych

Wprowadzenie

W programach studiów pedagogicznych istotne miejsce zajmują cele i treści dotyczące kształtowania umiejętności. W tym też zakresie należałoby ulokować umiejętności związane z innowacyjnym – kreatywnym i niestereotypowym – myśleniem o praktyce pedagogicznej oraz z takim właśnie działaniem studentów, przyszłych nauczycieli.

Innowacje to rodzaj zmiany w odniesieniu do istniejącego stanu rzeczy. Roman Schulz pisze o innowacji rozumianej czynnościowo (jako działalności innowacyjnej, procesie zmian – planowania i realizacji) oraz rzeczowo (jako programie zmiany, treści zmiany, nowym elemencie pedagogicznego doświadczenia)¹. W przypadku kształcenia studentów pedagogiki postulat kształcenia innowacyjnego myślenia o edukacji wiąże się z pojęciem twórczości pedagogicznej (nowatorstwa pedagogicznego), ulokowanej na poziomie innowacji czynnościowej. Jeśli zaś odnieść innowacje do sfery wiedzy, umiejętności i postaw działających podmiotów (studentów – przyszłych nauczycieli), można ulokować takie ujęcie w zakresie innowacji interpretowanych rzeczowo.

Bronisława Dymara, pisząc o nauczycielach-nowatorach, nazwała ich też „nauczycielami z ducha”, którzy „(...) znają swój przedmiot i traktują go bardzo szeroko. Proponują często niekonwencjonalne rozwiązanie, dotyczące całej

¹ R. SCHULZ: *Kryteria oceny innowacji szkolnych*. W: *Otwarte teczki innowacji pedagogicznych*. Red. M. MALINOWSKI, R. SCHULZ. Warszawa 1995, s. 26–27.

struktury uczenia się i nauczania. Wszystko ich pociąga. Wnikliwie studiują nowości pedagogiczne. (...) W centrum zainteresowań rasowego nowatora jest zawsze uczeń jako rozwijająca się osobowość”².

Zatem pytanie, jakie można zadać, to pytanie o to, jak kształcić studentów pedagogiki do bycia nowatorami w ich pracy pedagogicznej, to pytanie także o to, jak dostrzec możliwości tkwiące w procesie edukacyjnym jako procesie komunikacyjnym – niezwykle wartościowym procesie o charakterze diagnostycznym.

Pewne możliwości w zakresie zmiany myślenia o kształceniu studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli – dały tzw. krajowe ramy kwalifikacyjne³. Choć są one bardzo często krytykowane przez środowisko akademickie, głównie ze względu na systemowość i związaną z tym pracochłonność (nieustanna praca o charakterze administracyjnym), to w zawartych w nich tzw. efektach kształcenia pojawiły się relewantne hasła dotyczące cech i kompetencji przyszłych nauczycieli, które stanowią jednocześnie cechy i kompetencje nauczycieli poszukujących nowatorskich środków i sposobów pracy.

Studenci pedagogiki powinni uświadamiać sobie, że innowacyjna aktywność nauczycieli musi być wsparta o ich profesjonalne kompetencje m.in. w zakresie specyfiki etapu kształcenia, na którym mają pracować z uczniami.

Przyswojenie przez uczniów określonego zasobu informacji (wiadomości), które mają leć u podstaw ich wiedzy, odbywa się różnymi drogami i z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych. W edukacji wczesnoszkolnej mówi się o rozwijaniu ciekawości poznawczej wobec otaczającego świata, o dbaniu „o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata”⁴. Po klasie trzeciej dziecko ma umieć zadawać pytania oraz prezentować własne zdanie⁵. Większość haseł programowych w edukacji wczesnoszkolnej skupiona jest na nabywaniu przez uczniów umiejętności czytania, pisanie i liczenia, zatem ważną kwestią staje się dbałość o dalszy rozwój języka dziecka w mowie⁶, czego wymagano od niego na wcześniejszym etapie – przygotowawczym do podjęcia nauki w szkole (np. w przedszkolu). Kontynuowanie kształcenia w zakresie społecznego rozwoju mowy dziecka w edukacji wczesnoszkolnej jest tym bardziej

² B. DYMARA: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyn 1993, s. 105.

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131), s. 1–3.

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik 2. (Dz.U. z 2014 r., poz. 803), s. 4–5.

⁵ Tamże, s. 12.

⁶ A. MIELECH: *Aktywność słowna uczniów okresu wczesnoszkolnego w nauczaniu zintegrowanym*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002, s. 145.

łatwe i możliwe do realizacji, że język jest podstawowym środkiem – narzędziem, którym nauczyciel i uczniowie posługują się na co dzień. Jest podstawowym narzędziem służącym do przekazywania (transmisji) i odbioru informacji. Jest swoistą cechą aktywności (lingwistycznej), „pozostaje w ścisłych relacjach z jego innymi formami aktywności o charakterze społecznym”⁷. Umożliwia osiągnięcie orientacji w rzeczywistości oraz poszerzanie wiedzy o świecie, a także podtrzymanie kontaktu między nauczycielem i uczniem. Wreszcie, jest podstawowym elementem kompetencji poznawczej dziecka – użycie języka określa problem i zadanie, które stoi przed dzieckiem. „W perspektywie tej uczeń świadomie używa języka do rozwiązywania sytuacji przedproblemowej przez: pytania; akceptację bądź nieakceptację rozstrzygnięć i sytuacji zadaniowej”⁸.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela

To, w jakim zakresie i jak skutecznie narzędzie to – język – będzie wykorzystywane w pracy przez nauczyciela, w dużej mierze wynika z jego kompetencji. Te zaś przekładają się na umiejętność podejmowania w praktyce pedagogicznej właściwych czynności i działań. Zdaniem Kazimierza Denka nauczyciele powinni być przygotowani zgodnie ze standardami zawodowymi i posiadać następujące kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne⁹. Ten podstawowy zakres kompetencji prze-wija się w kolejnych klasyfikacjach. Maria Czerepaniak-Walczak wśród umiejętności kluczowych, a więc niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, wymienia umiejętności: poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne, badawcze. Poza tym autorka wyróżnia szczegółowe modele umiejętności kluczowych nauczycieli: umiejętności planowania, umiejętności kierownicze i realizacyjne, umiejętności przyczyniające się do stworzenia i rozwijania właściwego klimatu w klasie, umiejętności niezbędne do utrzymania dyscypliny w klasie i do rozwiązywania sytuacji wychowawczych, umiejętności diagnostyczne i auto-diagnostyczne, sprowadzające się do samooceny pedagogicznej aktywności nauczyciela¹⁰. Na liście kompetencji, które zdaniem Piotra Kowolika powinien posiadać każdy nowoczesny nauczyciel w klasach I–III, znalazły się następujące

⁷ M. KLIŚ: *Klasyfikacja rodzajów wnioskowania lingwistycznego realizowanego w procesie recepcji tekstu*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002, s. 70.

⁸ E. ROSTAŃSKA: *Determinanty kształcenia językowego w klasach początkowych*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002, s. 55.

⁹ K. DENEK: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 214–217.

¹⁰ M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Hasło: umiejętności kluczowe nauczyciela*. W: *Pedagogika. Leksykon*. Red. B. MILERSKI i B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2000, s. 253.

kompetencje: naukowo-specjalistyczne, komunikacyjne, naukowo-pedagogiczne, interpretacyjne, interakcyjne, realizacyjne, opiekuńcze, postulacyjne, asertywne, facylitatorskie, moralne, transgresyjne, kooperacyjne, autokreacyjne, poznawcze, organizatorskie, metodyczne, dydaktyczne, negocjacyjne, autorefleksyjne, informatyczno-medialne, prakseologiczne, współdziałania, bazowe, konieczne, pożądane, twórczo-autorskie. Odrębnie autor wyróżnia takie kompetencje zawodowe, jak: percepcyjne, projektowania i planowania, wiadomości, organizatorskie, konstruktorskie, partnerskie, poznawcze, praktyczne, kierownicze, pomocnicze, adaptacyjne, cechy osobowości i inne (np. stan zdrowia)¹¹. Robert Kwaśnica wywodzi podział kompetencji z dwóch sfer, w których tworzy się doświadczenie ludzkie. W obszarze wiedzy praktyczno-moralnej autor wyróżnia kompetencje: interpretacyjne, moralne, komunikacyjne – związane z umiejętnością dialogowego bycia z sobą i innymi, ze stawianiem pytań w związku ze zrozumieniem świata. W obszarze wiedzy technicznej lokuje kompetencje: postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne – związane z pewnym porządkiem i dobrą organizacją działań w kierunku wyznaczonych celów¹².

W kontekście kształcenia studentów pedagogiki do innowacyjnego myślenia o edukacji szczególnego znaczenia nabierają kompetencje komunikacyjne nauczyciela, rozumiane jako zachowania werbalne i pozawerbalne zgodne z oczekiwaniami wspólnoty komunikacyjnej, jaką jest klasa czy szkoła¹³. Zdaniem Małgorzaty Zalewskiej-Bujak na umiejętność komunikowania się nauczyciela z uczniami składają się takie dyspozycje, jak: językowa kultura i sprawność komunikacyjna (wyrażająca się w umiejętności posługiwania się słowem jako sposobem bycia i współdziałania edukacyjnego), komunikacyjna sprawność interpretacyjna (która związana jest z umiejętnością przyjmowania postawy otwartej, wyrażającej rozumienie intencji przekazu), społeczna sprawność komunikacyjna (obejmująca umiejętności związane z pełnieniem roli zawodowej wobec ucznia i środowiska oraz z przyjmowaniem postawy dostosowanej do społecznej rangi i statusu społecznego rozmówcy, jego poziomu intelektualnego), komunikacyjna sprawność sytuacyjna (która zobowiązuje do uzmysłowienia sobie roli kontekstu w posługiwaniu się wypowiedzią ustną lub pisemną), komunikacyjna sprawność pragmatyczna (przejawiająca się w umiejętności odwołania się do języka wartości do wartościowania działań edukacyjnych)¹⁴.

¹¹ P. KOWOLIK: *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. W: *Kompetencje nauczycieli w zreformowanej szkole*. Red. T. MICHAŁEWSKA, P. KOWOLIK. Katowice 2003, s. 24–29.

¹² R. KWAŚNICA: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2004, s. 299–301.

¹³ G. KOĆ-SENIUCH: *Indywidualny charakter kompetencji komunikacyjnej nauczyciela*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. KOJS, R. MRÓZEK. Cieszyń 1998, s. 56.

¹⁴ M. ZALEWSKA-BUJAK: *Nauczyciel a jego rola i zadania w opinii studentów pierwszego roku kierunków pedagogicznych*. W: *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel a wychowawca w przedszkolu*.

Dzięki kompetencjom komunikacyjnym możliwe jest wyjście poza utarte schematy „ładu hierarchicznego”¹⁵, kiedy istotne dla nauczyciela, a poprzez niego – dla procesu edukacyjnego, stają się różne przejawy twórczości i samodzielności poznawczej¹⁶. Ważne są te kompetencje, które prowadzą do nawiązywania relacji komunikacyjnych z uczniami. Nauczyciel, dbając o swobodę uczniów w wypowiedzaniu się poprzez pytania i stwierdzenia, winien sam stanowić w tym względzie dla nich wzór – powinien być wyposażony w kompetencje komunikacyjne, a także dysponować środkami do ich kształtowania u uczniów¹⁷.

W zakresie kompetencji komunikacyjnych ważną rolę odgrywają te, które wynikają z umiejętności wykorzystywania przez nauczyciela funkcji języka – podstawowego narzędzia służącego nie tylko do przekazywania informacji w procesie edukacyjnym, ale i swoistego komunikowania się z uczniami. Wśród znanych w literaturze przedmiotu różnych rodzajów funkcji języka, na szczególną uwagę zasługuje funkcja fatyczna, w sposób wyjątkowy dopełniająca funkcję reprezentatywną (informatywną) i komunikatywną języka¹⁸. Celem tej funkcji jest zainicjowanie i podtrzymanie kontaktu, a więc innymi słowy – dba-

lu i szkole. T. 5. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, M. ZALEWSKA-BUJAK. Kraków 2013, s. 292–293.

¹⁵ A. GAJDZICA: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Toruń 2013, s. 166.

¹⁶ Piszą o tym między innymi: I. ADAMEK: *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych*. W: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Rozdz. 1. Red. I. ADAMEK, J. BAŁACHOWICZ. Kraków 2013; E. GRABOWSKA: *Przegląd ujęć. Zjawiska twórczości w psychologii*. W: *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Red. A. GÓRALSKI. Warszawa 1984; T. KŁOSIŃSKA: *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków 2000; M. KOŁODZIEJSKI: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa 2012; Tenże: *Twórczość codzienna w teorii i praktyce edukacyjnej – wybrane refleksje, aspekty i wymiary*. W: *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock 2010; M. NAGAJOWA: *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*. W: *Tekst-wypowiedź-dyskurs w dydaktyce szkolnej. Materiały z III konferencji „Z Badań nad Kompetencją i Świadomością Językową Dzieci i Młodzieży”*. Studia Pragmalingwistyczne T. 2. Red. J. PORAYSKI-POMSTA, J. PODRACKI. Warszawa 1998; I. NOWAKOWSKA-BURYŁA: *Kompetencje nauczyciela a rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów*. W: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Red. Z. BARTKOWICZ, M. KOWALUK, M. SAMUJŁO. Lublin 2007; M. PRZYBYSZ-ZAREMBA: *Być nauczycielem dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Kilka uwag na temat metod pracy nauczycieli z uczniami klas początkowych*. W: *Edukacja i niepełnosprawność w wyobraźni socjopedagogicznej*. Red. B. OSTROWSKA, P. PRUFER. Gorzów Wielkopolski 2013; M. PRZYBYSZ-ZAREMBA: *Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku-analýza vybraných pedagogických determinantov*. „Slovak Journal for Educational Sciences” 2014, nr 1, cz. 1, s. 28–51; K.J. SZMIDT: *Pedagogika twórczości*. Sopot 2013; U. SZUŚCIK: *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice 2006; E. WIELGOSZ: *Jak rozwijać aktywność uczniów klas I–III? „Życie Szkoły”* 2001, nr 7, s. 392–394.

¹⁷ M. ZALEWSKA-BUJAK: *Wybrane aspekty komunikacji nauczyciel-uczeń w społeczeństwie informacyjnym*. W: *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna*. Red. A. MUSIOŁ. Racibórz 2009, s. 25.

¹⁸ B. DYMARA: *O języku i formie marzeń*. W: *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków 1996, s. 103.

nie o rozwój i ciągłość aktów komunikacyjnych, w czasie których odbywa się przekaz i odbiór informacji od nauczyciela do ucznia (uczniów) i od ucznia (uczniów) do nauczyciela. W ten sposób odbywa się m.in. nauczanie interaktywne. Przebiega w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z (uczniem) uczniami¹⁹ w toku dialogu edukacyjnego ulokowanego w sytuacjach intencjonalnie zorganizowanych przez nauczyciela²⁰. Funkcje: fatyczna, komunikatywna i informatywna języka są realizowane nie tylko w komunikatach nauczyciela, ale i uczniów – mogą zmieniać zaplanowane wcześniej działania edukacyjne. Zdaniem Eugenii Rostańskiej, „(jeżeli – B.O.K.) nauczyciel pozwala uczniom zadawać pytania i na nie odpowiada, to przekazuje im informację o poważnym ich traktowaniu, o akceptowaniu przez niego ich myślenia”²¹. Tą drogą tworzy się przyjazny klimat pracy, uczniowie chętnie podejmują współpracę²². „Tworzą się warunki sprzyjające zamianie ról słuchacza i mówiącego, nadawcy i odbiorcy. Dominuje dzielenie się informacją”²³.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w kontekście jego czynności i działań

Kompetencje komunikacyjne można uznać za nadrzędne w stosunku do zawodowych kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej; „(...) przejawiają się zarówno w umiejętności wykonania zadań, jak i skuteczności zachowań werbalnych i pozawerbalnych”²⁴. Jak twierdzi Kinga Kuszak, kompetencja komunikacyjna jest systemem złożonym. Można w nim wyróżnić cztery podsystemy, które – jak sądzę – powinny stanowić element wykształcenia pedagogicznego: „wiedzę o cechach wyróżniających komunikowanie się spośród innych typów zachowań”, „wiedzę o typach aktów komunikacyjnych”, „wiedzę o sekwencji wymian aktów komunikacyjnych”, „wiedzę o zasadach wiązania aktów komu-

¹⁹ R. ARENDS: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1994, s. 41.

²⁰ J. NOWAK: *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*. W: *Świat małego dziecka*. T. II. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA, M. KLICHOWSKI, K. KUSZAK. Poznań 2013, s. 91.

²¹ E. ROSTAŃSKA: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków 1995, s. 32.

²² Tamże; E.A. O'CONNOR, M.C. FISH, A.E. YASIK: *The Influence of Teacher experience on the Elementary Classroom System: An Observational Study*. „Journal of Classroom Interaction” 2004, No. 1, s. 11–18; A. SZTEJNBERG, P. DEN BROK, J. HUREK: *Preferred Teacher – Student Interpersonal Behavior: Differences Between Polish Primary and Higher Education Students' Perceptions*. „Journal of Classroom Interaction” 2004, No. 2, s. 32–40.

²³ E. ROSTAŃSKA: *Rozmowa w szkole...*, s. 32.

²⁴ M. KOCÓR: *Kompetencje zawodowe nauczyciela – aspekty teoretyczne i empiryczne*. W: *Edukacja Jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec 2013, s. 56.

nikacyjnych i współtworzenia sekwencji wymian tych aktów”²⁵. Ważna jest też profesjonalna wiedza nauczyciela, nabywana w procesie nauczania interaktywnego²⁶. Poznanie tą drogą wiedzy i przekonań uczniów pozwala nauczycielowi osadzić czynności uczenia się w kontekście wiedzy uczniów²⁷.

Kompetencje nauczyciela przejawiają się w jego czynnościach i działaniach. Wiele z nich trudno jednoznacznie zaklasyfikować²⁸. Najwięcej trudności sprawia dookreślenie pojęć „czynności” i „działania”. Jan Poplucz pisze o czynności pedagogicznej jako zachowaniu nauczyciela ukierunkowanym „na osiągnięcie określonego skutku w postaci zadania zrealizowanego przez uczniów w ich osobowości” oraz o czynności uczniów jako zachowaniach ukierunkowanych na

²⁵ K. KUSZAK: *Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania*. W: *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Red. E. MURAWSKA. Kraków 2010, s. 92.

²⁶ E. OGRODZKA-MAZUR: „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej. W: *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń 2008, s. 35.

²⁷ S. DYLAŁ: *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*; <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 21.05.2010).

²⁸ Zob. m.in.: I. ADAMEK: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1997, s. 90–96; R.I. ARENDS, *Uczymy się nauczać...*, s. 267–335; F. BEREŹNICKI: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Rozdz. II i III oprac. J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Kraków 2001, s. 338–344; R. BURKOVIČOVÁ: *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol (vybraná problematika)*. Ostrava 2008; R. BURKOVIČOVÁ: *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava 2012; R. BURKOVIČOVÁ: *Kompetence k projektivní tvořivosti ve vzdělávací činnosti vysokoškolského učitele*. W: *Roly vysokoškolského učitele v procese vzdělávání*. Red. J. DANEK. Trnava 2012; B. GOŁĘBNIAK: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki [cz. 2.]*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2004, s. 158–205; K. KRUSZEWSKI: *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Rozdział III. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1995, s. 145–196; C. KUPIŚIEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 101–106; W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, s. 320–324; J. POPLUCZ: *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa 1978, s. 169–192; B. ŚLIWERSKI: *Edukacja autorska*. Kraków 2008, s. 72–75; O. ŠIMIK: *Pojetí a význam přírodovědného pokusu na I. stupni zš v současné přípravě učitelů primární školy na katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání pedagogické fakulty v Ostravě*. W: *Pedagogika předškolní a wczesnoszkolní w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. JUSZCZYK, M. KISIEL, A. BUDNIAK. Katowice 2011, s. 405–414.

Roboczą klasyfikację czynności i działań nauczycielskich omówiłam w tekstach: B. OELSZLAEGER: *Działania i czynności nauczyciela w relacjach z dziećmi*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyń–Kraków 2010, s. 302–316; B. OELSZLAEGER: „Wiedzieć, jak...” – *zadaniem studiujących pedagogikę*. W: *Proces kształcenia akademickiego*. Red. D. CIECHANOWSKA. Szczecin 2009, s. 145–161. Obok działań transmisyjnych i odbiorczo-transmisyjnych (odbiorczo-reaktywnych), podjęłam wątek działań przygotowawczych nauczyciela. W zakresie dwóch pierwszych kategorii działań charakteryzuję ponadto działania motywująco-pobudzające, instruktażowe, organizacyjne, kontrolne, oceniające, korektywne (naprawcze) i kompensacyjne, alternatywne, naprowadzające, profilaktyczno-prognostyczne, refleksyjne, twórcze, etykietałne.

osiągnięcie zadania. Obydwie kategorie czynności są „ze sobą zespolone, ząbają się poszczególnymi elementami, łączy je związek czasowy i przyczynowo-skutkowy”²⁹. Równie ważne jest stwierdzenie Wojciecha Kojsa, zdaniem którego „(...) pojęcie czynności bywa traktowane jako równoważne pojęciu działania, innym razem jako jemu nadrzędne, a czasami jako jego składnik”³⁰. Trzeba też dodać, że w większości – czynności i działania nauczyciela mają charakter informacyjny. Przekaz informacji odbywa się w sposób mniej lub bardziej skuteczny za sprawą kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Ważne jest też uwzględnienie poznawczego charakteru działań i czynności nauczyciela. W zależności od kontekstu edukacyjnego podejmuje on mniejszy lub większy wysiłek intelektualny oparty na przeżywanych doświadczeniach i posiadanej wiedzy. Większość jego działań (i czynności) ma charakter generatywny³¹.

Ewa Szadzińska wyróżnia trzy typy powiązań czynności ucznia i nauczyciela: 1) związany z obiektywną rzeczywistością, co do której pozyskiwana jest wiedza (chodzi o przekazywanie i nabywanie informacji); 2) związany z subiektywnym światem danej osoby z indywidualną wiedzą ucznia (chodzi o rozumienie wiedzy); 3) związany z obiektywną rzeczywistością, którą uczniowie zmieniają, wykorzystując wiedzę³². Wyróżnienie tych trzech typów powiązań czynności ucznia i nauczyciela prowadzi do ujęcia procesu kształcenia jako procesu przekazywania, odbioru, przetwarzania i wykorzystania informacji (wiedzy) przez osoby uczące i uczące się. Jest to proces efektywny. Jest realizowany poprzez samodzielne tworzenie wiedzy w interakcji „(...) z tymi wiadomościami, które już są trwałym elementem struktur wiedzy podmiotu”³³.

W edukacji wczesnoszkolnej kompetencje komunikacyjne należałoby rozpatrywać łącznie z kompetencjami emocjonalnymi nauczyciela, które niewątpliwie mają duże znaczenie w kontaktach interpersonalnych z uczniami³⁴. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wiążą się z jego swoistymi cechami osobowościowymi, docenianymi przez uczniów (nie tylko na pierwszym etapie kształcenia) takimi, jak: otwartość, życzliwość, pogoda ducha, skoncentrowanie na uczniach, na ich rozwoju, aktualnych przeżyciach, umiejętność

²⁹ J. POPLUCZ: *Zastosowanie teorii czynności w badaniach nad skutecznością pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. W: *Z badań nad zawodem nauczyciela*. Praca zbiorowa. Red. S. KRAWCEWICZ. Warszawa 1979, s. 326.

³⁰ W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 15.

³¹ H. KWIATKOWSKA: *Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli*. W: *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*. Red. H. KWIATKOWSKA, M. SZYBISZ. Pułtusk 2003, 215–219.

³² E. SZADZIŃSKA: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice 2012, s. 137.

³³ S. DYŁAK: *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej: niezależny profesjonalista czy nauczyciel? W: Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*. Red. S. DYŁAK, R. PĘCZKOWSKI, P. DENICOLO. Rzeszów 2006, s. 37.

³⁴ E.I. ŁASKA: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela – pomijany wątek w edukacji*. W: *Procesy globalizacji...*, s. 86–93.

nawiązania więzi emocjonalnej z uczniami³⁵. Współczesny nauczyciel powinien być nastawiony na zaspokajanie potrzeb rozwojowych uczniów. Powinien czuć się odpowiedzialny za kształtowanie społeczeństwa oraz współkreowanie osobowości dziecka, umieć dostrzegać jego potencjał i talent, wspierać jego rozwój. Ważne jest, aby był empatyczny, spolegliwy i refleksyjny³⁶, aby umiał słuchać uczniów³⁷ i zapewnić im prawo i warunki do negocjacji oraz rekonstruowania znaczeń³⁸. Ma być animatorem myślenia uczniów³⁹. Nie powinien lekceważyć słów uczniów⁴⁰ ani ich punktu widzenia⁴¹.

Kompetencje komunikacyjne nabierają szczególnego znaczenia, jeśli nadany zostanie im nowy wymiar – jako tych, od których zależy rodzaj i przebieg aktów komunikacyjnych, nie tylko w tradycyjnej relacji nauczyciel–uczeń, lecz także w nowej – uczeń–nauczyciel.

W praktyce edukacyjnej nauczyciele podejmują wiele czynności i działań. Obydwa rodzaje nauczycielskiej aktywności mają dużo cech wspólnych, co wynika z faktu, że jedne mogą stanowić elementy składowe drugich. Czynności mogą stanowić ogniwa elementarne działań⁴². Jak pisze W. Kojs, czynności te polegają na celowym przekształcaniu zewnętrznego lub wewnętrznego środowiska człowieka⁴³.

Czynności i działania nauczyciela, polegające na przekazie informacji uczniowi (uczniom), można nazwać transmisyjnymi. Czynności i działania związane z odbieraniem informacji i jej zatrzymaniem przez podmiot (podmioty) można nazwać odbiorczymi, z kolei czynności i działania polegające na odbiorze i, w jego następstwie, na przekazie informacji można nazwać odbiorczo-trans-

³⁵ I. KONOPNICKA: *Obraz nauczyciela w marzeniach dzieci w młodszy wieku szkolnym (komunikat z badań)*. W: *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Red. E. MURAWSKA. Kraków 2010, s. 109.

³⁶ B. MUCHACKA: *Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb*. W: *Wychowanie i kształcenie w praktyce*. T. 2. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, M. ZALEWSKA-BUJAK. Kraków 2012, s. 19; S. BABIAKOVÁ: *The profession and Professionalism of Primary School Teacher*. W: *Teachers in Theory, Practice and Research*. Red. B. KASÁČOVÁ et al. Banská Bystrica 2010, s. 93; B. SZCZYTNIEWSKA: *O sztuce rozmawiania*. „Życie Szkoły” 2004, nr 3, s. 164.

³⁷ D. SZUMNA: *Nauczyciel jako słuchacz w procesie komunikowania się z uczniem w klasie szkolnej*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. B. MUCHACKA, M. SZYMAŃSKI. Kraków 2008, s. 171–172.

³⁸ D. KLUS-STĄSKA: *W stronę dydaktyki interakcyjnej*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Red. M. NOWICKA. Olsztyn 2002, s. 61.

³⁹ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa 2009, s. 293–301.

⁴⁰ R. FISHER: *Uczymy jak myśleć*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1999, s. 240.

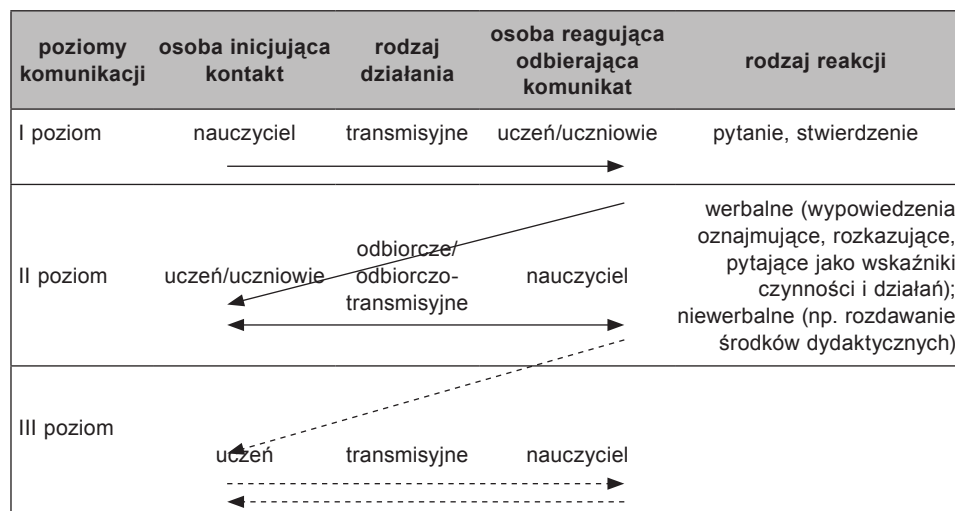
⁴¹ R. MEIGHAN, L. BARTON, S. WALKER: *Socjologia edukacji*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Tłum. E. KISZKURNO-KOZIEJ, Z. KNUTSEN, P. KWIECIŃSKI. Toruń 1993, s. 37.

⁴² J. POPLUCZ: *Organizacja czynności nauczycielskich...*, s. 20; J. POPLUCZ: *Zastosowanie teorii czynności...*, s. 326.

⁴³ W. KOJS: *Działanie...*, s. 16.

misyjnymi⁴⁴. Sytuację tę przedstawia schemat 1. Proponowany na nim model komunikacji ma charakter interakcyjny – nauczyciel i uczniowie naprzemiennie odgrywają role nadawców i odbiorców informacji (wiadomości)⁴⁵, a zatem bywają zarówno mówcami, jak i słuchaczami⁴⁶. Tak nauczyciel, jak i uczeń (uczniowie) dysponują określoną wiedzą. Tak więc można stwierdzić, że obie strony procesu edukacji współtworzą kontekst wypowiedzi pytajnej i stwierdzającej uczniów⁴⁷. W modelu tym inicjatorem czynności i działań transmisyjnych nauczyciela jest on sam (w danym kontekście edukacyjnym). Najczęściej można je rozpoznać po werbalnych komunikatach kierowanych do uczniów. Nauczyciel może także przekazywać komunikaty w sposób niewerbalny, podejmując czynności, których znaczenie uczniowie odbierają wzrokowo.

SCHEMAT 1. Model komunikacji w klasie – kształt ogólny



ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Inicjatorami czynności i działań odbiorczo-transmisyjnych nauczyciela są uczniowie, a konkretniej – ich pytania i stwierdzenia. Wypowiedzi te występują

⁴⁴ Takie ujęcie jest bliskie socjokonstruktywistycznemu modelowi procesu uczenia i uczenia się, zaproponowanemu przez Bronislavę Kasačovą (B. KASAČOVÁ: *Refleksyjna nauka w szkole podstawowej*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. EWOWICKI, W. PUŚLECKI, S. WŁOCH. Tłum. M. BAŁOWSKI. Kraków 2004, s. 88–90).

⁴⁵ J. MACIĄG: *Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel-uczeń*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Katowice 2001, s. 106.

⁴⁶ M. LIGĘZA: *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa 1992, s. 190.

⁴⁷ E. BIŁOS: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992, s. 46–47.

zawsze w określonym kontekście edukacyjnym, najczęściej po jakimś komunikacie nauczyciela, będącym przejawem czynności i działań transmisyjnych (poziom pierwszy w każdym modelu komunikacyjnym). Zadane przez ucznia pytanie lub wygłoszone na forum klasy stwierdzenie może zostać podjęte przez nauczyciela, który reagując, podejmuje określone czynności i działania (z drugiego i każdego kolejnego poziomu w danym modelu komunikacyjnym).

Ważne są te ciągi (sekwencje) komunikatów między nauczycielem i uczniem, które są nie tylko transmitowane i odbierane (cały akt komunikacyjny kończyłby się wtedy na poziomie drugim), lecz także przebiegają dalej, poprzez kolejne poziomy komunikacji. Ważne są całe strumienie aktywności⁴⁸, które przyjmują różne formy – od najmniej do najbardziej rozbudowanych ze względu na liczbę kolejnych poziomów komunikacji. Chodziłoby zatem o takie ciągi komunikatów, które można by określić sprzężeniem zwrotnym, „(...) poprzez obserwację uczniów i zadawanie im pytań, sygnalizowania chęci podtrzymania kontaktu”⁴⁹, uzgadnianie znaczeń⁵⁰. Chodziłoby o refleksję w działaniu, koncentrującą się na identyfikacji problemów, szybkim znalezieniu rozwiązań⁵¹. Poziom drugi, a więc czynności nauczyciela i ucznia o charakterze odbiorczo-transmisyjnym, może być wielokrotnie powtarzany. Istotne są te czynności i działania, które w sposób widoczny determinują kształt dalszego przebiegu procesu edukacyjnego. Sekwencje te zawsze kończą się jakimiś czynnościami i działaniami nauczyciela o charakterze pozornie odbiorczym (na poziomie trzecim). W takim przypadku nie widać zainteresowania nauczyciela tym, co uczeń mówi w związku z wykorzystaniem myśli nauczyciela w kreowaniu procesu edukacyjnego, i tak np. nauczyciel ignoruje wypowiedź ucznia, upomina go itp. Tym samym nauczyciel transmituje kolejne komunikaty, które pozostają bez reakcji ze strony ucznia.

Przyjmuję zatem, że inicjatorami aktów komunikacyjnych mogą być uczniowie, np. poprzez zgłaszane przez nich pytania i stwierdzenia. Nauczyciel na ich skutek podejmuje określone działania i czynności o charakterze odbiorczym i/lub odbiorczo-transmisyjnym. Wywołane tą drogą działania i czynności nauczyciela determinują zatem przebieg zajęć edukacyjnych, mogą im nadać nowy, niezaplanowany wcześniej kształt. Wreszcie, mogą mieć charakter nowatorski. Swobodne wypowiedzi uczniów mogą leć u podstaw planowania i projektowania zajęć edukacyjnych, a zatem mogą/powinny być brane pod uwagę przez nauczy-

⁴⁸ M. DĄBROWSKA: *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel-uczeń w procesie wykonywania zadania*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa 1992, s. 93.

⁴⁹ M. WASIELEWSKI: *Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia*. W: *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYŁ. Racibórz 2009, s. 158.

⁵⁰ S.P. MORREALE, B.H. SPIETZBERG, J.K. BARGE: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Tłum. P. IZDEBSKI, A. JAWORSKA, D. KOBYLIŃSKA. Warszawa 2007, s. 36.

⁵¹ Ch. DAY: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Wstęp T. LEWOWICKI. Tłum. J. MICHALAK. Gdańsk 2004, s. 53.

ciela o wysokim stopniu kompetencji prakseologicznych w fazie przygotowawczej (preparacyjnej).

Wsluchiwanie się przez nauczyciela w pytania i stwierdzenia uczniów klas I–III (i nie tylko) to ciągle nie do końca rozpoznany obszar procesu edukacji. Obszar ten jest niezwykle wartościowy dla każdego nauczyciela, który poszukuje dróg doskonalenia sposobów i środków pracy z uczniami. Odkrywanie przez niego przedmiotu i porządku myślenia dzieci poprzez obserwowanie ich swobodnego włączania się do toku zajęć edukacyjnych może się stać motorem wszelkich zmian w procesie edukacji, który z natury rzeczy opiera się na dialogowych interakcjach między nauczycielem a uczniami.

Mimo pewnych zagrożeń dla dyscypliny pracy w klasie w takim stylu, nauczyciel powinien uznać istotną rolę pytań i stwierdzeń uczniów jako elementów integrujących proces edukacji, a w szczególności treści kształcenia z różnych rodzajów edukacji. Pozwolenie uczniom na swobodne wypowiedzianie się w czasie zajęć edukacyjnych daje podstawę do określenia nowego, innego porządku, którego to uczniowie stają się współtwórcami. Trzeba pamiętać, że tylko w interakcji z otoczeniem – nauczycielem, kolegami z klasy – uczniowie tworzą swoją wiedzę.

Zakończenie

Wsluchiwanie się w spontaniczne wypowiedzi uczniów z jednoczesnym realizowaniem zaplanowanych celów kształcenia stanowi wielkiej wagi wyzwanie dla nauczyciela, a tym bardziej dla studenta marzącego o tym zawodzie. Musi on być zawsze przygotowany do zajęć, bo spontaniczność dzieci wystawia na próbę jego możliwości intelektualne i kreatywne. Podejmując decyzje o tym, na ile pozwolić uczniom na zadawanie pytań i wyrażanie własnych opinii, ma szansę zapewnić uczniom poczucie wpływu, sprawstwa i odpowiedzialności w procesie edukacyjnym. W ten sposób powstają akty komunikacji dwu- i wielokierunkowej, a nauczyciel i uczniowie chętniej, lepiej i częściej komunikują się w takiej bezpiecznej, pełnej akceptacji atmosferze pracy⁵². Ich kompetencje komunikacyjne znajdują właściwą czasoprzestrzeń, a proces edukacyjny nabiera właściwego kształtu. Nauczyciel zaś ma szansę na nieustanny, wartościowy rozwój, co z kolei przekłada się na doskonalenie procesu edukacyjnego i realny wszechstronny rozwój osobowości uczniów.

⁵² B. WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: *Uwarunkowania komunikacji podmiotowej*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Katowice 2001, s. 94.

Bibliografia

- ADAMEK I.: *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych*. W: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Rozdz. 1. Red. I. ADAMEK, J. BAŁACHOWICZ. Kraków 2013.
- ADAMEK I.: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1997.
- AREND S.: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1994.
- BABIÁKOVÁ S.: *The profession and Professionalism of Primary School Teacher*. W: *Teachers in Theory, Practice and Research*. Red. B. KASÁČOVÁ et al. Banská Bystrica 2010.
- BAŁACHOWICZ J.: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa 2009.
- BEREŻNICKI F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Rozdz. II i III oprac. J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Kraków 2001.
- BIŁOS E.: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992.
- BURKOVIČOVÁ R.: *Kompetence k projektivní tvořivosti ve vzdělávací činnosti vysokoškolského učitele*. W: *Roly vysokoškolského učitele v procese vzdelávania*. Red. J. DANĚK. Trnava 2012.
- BURKOVIČOVÁ R.: *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol (vybraná problematika)*. Ostrava 2008.
- BURKOVIČOVÁ R.: *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava 2012.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M.: *Hasło: umiejętności kluczowe nauczyciela*. W: *Pedagogika. Leksykon*. Red. B. MILERSKI i B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2000.
- DAY Ch.: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Wstęp T. LEWOWICKI. Tłum. J. MICHALAK. Gdańsk 2004.
- DĄBROWSKA M.: *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel-uczeń w procesie wykonywania zadania*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa 1992.
- DENEK K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- DOUŠKOVÁ A., LUPTÁKOVÁ-VANČIKOVÁ K.: *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. Banská Bystrica 2008.
- DYLAŁ S.: *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*; <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 21.05.2010).
- DYLAŁ S.: *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej: niezależny profesjonalista czy najemnik?* W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*. Red. S. DYLAŁ, R. PĘCZKOWSKI, P. DENICOLO. Rzeszów 2006.
- DYMARA B.: *O języku i formie marzeń*. W: *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków 1996.
- DYMARA B.: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. DYMARA. Cieszyń 1993.
- FISHER R.: *Uczymy jak myśleć*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1999.
- GAJDZICA A.: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Toruń 2013.
- GOŁĘBNIAK B.: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2004.

- GRABOWSKA E.: *Przegląd ujęć. Zjawiska twórczości w psychologii*. W: *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Red. A. GÓRALSKI. Warszawa 1984.
- GRZESZKIEWICZ B.: *Kompetencje nauczyciela małego dziecka*. W: *Historia, sučasnost a perspektyvy, vzgledovania*. Red. A. PRIDAKOVA, M. KLIMOVIC. Preszów 2014.
- KASAČOVÁ B.: *Refleksyjna nauka w szkole podstawowej*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. LEWOWICKI, W. PUŚLECKI, S. WŁOCH. Tłum. M. BAŁOWSKI. Kraków 2004.
- KLIŚ M.: *Klasyfikacja rodzajów wnioskowania lingwistycznego realizowanego w procesie recepcji tekstu*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHALEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002.
- KLUS-STAŃSKA D.: *W stronę dydaktyki interakcyjnej*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Red. M. NOWICKA. Olsztyn 2002.
- KŁOSIŃSKA T.: *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków 2000.
- KOCÓR M.: *Kompetencje zawodowe nauczyciela-aspekty teoretyczne i empiryczne*. W: *Edukacja Jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec 2013.
- KOĆ-SENIUCH G.: *Indywidualny charakter kompetencji komunikacyjnej nauczyciela*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. KOJS, R. MRÓZEK. Cieszyn 1998.
- KOJS W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa 2012.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Twórczość codzienna w teorii i praktyce edukacyjnej – wybrane refleksje, aspekty i wymiary*. W: *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock 2010.
- KONOPNICKA I.: *Obraz nauczyciela w marzeniach dzieci w młodszy m wieku szkolnym (komunikat z badań)*. W: *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Red. E. MURAWSKA. Kraków 2010.
- KOWOLIK P.: *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkie teoretyczny)*. W: *Kompetencje nauczycieli w zreformowanej szkole*. Red. T. MICHALEWSKA, P. KOWOLIK. Katowice 2003.
- KRUSZEWSKI K.: *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Rozdział III. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1995.
- KUPISIEWICZ C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.
- KUSZAK K.: *Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania*. W: *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Red. E. MURAWSKA. Kraków 2010.
- KWAŚNICA R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2004.
- KWIATKOWSKA H.: *Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli*. W: *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*. Red. H. KWIATKOWSKA, M. SZYBISZ. Pułtusk 2003.
- LASKA E.I.: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela – pomijany wątek w edukacji*. W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*. Red. S. DYŁAK, R. PĘCZKOWSKI, P. DENICOLO. Rzeszów 2006.

- LIGĘZA M.: *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa 1992.
- MACIĄG J.: *Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel-uczeń*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Katowice 2001.
- MEIGHAN R., BARTON L., WALKER S.: *Socjologia edukacji*. Red. Z. KWIECIŃSKI. Tłum. E. KISZKURNO-KOZIEJ, Z. KNUTSEN, P. KWIECIŃSKI. Toruń 1993.
- MIELECH A.: *Aktywność słowna uczniów okresu wczesnoszkolnego w nauczaniu zintegrowanym*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHALEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002.
- MORREALE S.P., SPIETZBERG B.H., BARGE J.K.: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Tłum. P. IZDEBSKI, A. JAWORSKA, D. KOBYLŃSKA. Warszawa 2007.
- MUCHACKA B.: *Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb*. W: *Wychowanie i kształcenie w praktyce*. T. 2. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, M. ZALEWSKA-BUJAK. Kraków 2012.
- NAGAJOWA M.: *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*. W: *Tekst-wypowiedź-dyskurs w dydaktyce szkolnej. Materiały z III konferencji „Z Badań nad Kompetencją i Świadomością Językową Dzieci i Młodzieży”*. Studia Pragmalingwistyczne T. 2. Red. J. PORAYSKI-POMSTA, J. PODRACKI. Warszawa 1998.
- NOWAK J.: *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*. W: *Świat małego dziecka*. T. II. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA, M. KLICHOWSKI, K. KUSZAK. Poznań 2013.
- NOWAKOWSKA-BURYŁA I.: *Kompetencje nauczyciela a rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów*. W: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Red. Z. BARTKOWICZ, M. KOWALUK, M. SAMUJŁO. Lublin 2007.
- O’CONNOR E.A., FISH M.C., YASIK A.E.: *The Influence of Teacher experience on the Elementary Classroom System: An Observational Study*. „Journal of Classroom Interaction” 2004, No. 1.
- OELSZLAEGER B.: *Działania i czynności nauczyciela w relacjach z dziećmi*. W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia i problemy*. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, A. GAJDZICA. Cieszyn–Kraków 2010.
- OELSZLAEGER B.: *„Wiedzieć, jak...” – zadaniem studiujących pedagogikę*. W: *Proces kształcenia akademickiego*. Red. D. CIECHANOWSKA. Szczecin 2009.
- OGRODZKA-MAZUR E.: *„Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej*. W: *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości-studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń 2008.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998.
- PETLÁK E., KOMORA J.: *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*. Tłum. A. BRANNA. Warszawa 2006.
- PETLÁK E.: *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. Warszawa 2008.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik 2. (Dz.U. z 2014 r., poz. 803).

- POPLUCZ J.: *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa 1978.
- POPLUCZ J.: *Zastosowanie teorii czynności w badaniach nad skutecznością pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. W: *Z badań nad zawodem nauczyciela. Praca zbiorowa*. Red. S. KRAWCEWICZ. Warszawa 1979.
- PORTIK M. et al.: *Predškolská a elementárna didaktika*. Prešov 2012.
- Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Red. KASAČOVÁ B., CABANOVÁ M. Banská Bystrica 2009.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M.: *Być nauczycielem dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Kilka uwag na temat metod pracy nauczycieli z uczniami klas początkowych*. W: *Edukacja i niepełnosprawność w wyobraźni socjopedagogicznej*. Red. B. OSTROWSKA, P. PRUFER. Gorzów Wielkopolski 2013.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M.: *Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku – analýza vybraných pedagogických determinantov*. „Slovak Journal for Educational Sciences” 2014, No. 1, cz. 1.
- RASZKA R.: *Rozwijanie myślenia matematycznego dziecka w przekonaniach nauczycieli i kandydatów na nauczycieli*. W: *Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, M. ZALEWSKA-BUJAK. Kraków 2013. T. 5.
- ROSTAŃSKA E.: *Determinanty kształcenia językowego w klasach początkowych*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHALEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002.
- ROSTAŃSKA E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków 1995.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).
- SCHULZ R.: *Kryteria oceny innowacji szkolnych*. W: *Otwarte teczki innowacji pedagogicznych*. Red. M. MALINOWSKI, R. SCHULZ. Warszawa 1995.
- ŠIMIK O.: *Pojetí a význam přírodovědného pokusu na 1.stupni zš v současné přípravě učitelů primární školy na katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání pedagogické fakulty v Ostravě*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. JUSZCZYK, M. KISIEL, A. BUDNIAK. Katowice 2011.
- SZADZIŃSKA E.: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice 2012.
- SZCZUREK-BORUTA A.: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*. W: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. DUDZIKOWA. Kraków 1996.
- SZCZYTNIIEWSKA B.: *O sztuce rozmawiania*. „Życie Szkoły” 2004, nr 3.
- SZMIDT K.J.: *Pedagogika twórczości*. Sopot 2013.
- SZTEJNBERG A., DEN BROK P., HUREK J.: *Preferred Teacher – Student Interpersonal Behavior: Differences Between Polish Primary and Higher Education Students’ Perceptions*. „Journal of Classroom Interaction” 2004, No. 2.

- SZUMNA D.: *Nauczyciel jako słuchacz w procesie komunikowania się z uczniem w klasie szkolnej*. W: *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Red. B. MUCHACKA, M. SZYMAŃSKI. Kraków 2008.
- SZUŚCIK U.: *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice 2006.
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja autorska*. Kraków 2008.
- WASIELEWSKI M.: *Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia*. W: *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYL. Racibórz 2009.
- WIELGOSZ E.: *Jak rozwijać aktywność uczniów klas I–III?* „Życie Szkoły” 2001, nr 7.
- WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B.: *Uwarunkowania komunikacji podmiotowej*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Katowice 2001.
- ZALEWSKA-BUJAK M.: *Nauczyciel a jego rola i zadania w opinii studentów pierwszego roku kierunków pedagogicznych*. W: *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel a wychowawca w przedszkolu i szkole*. T. 5. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, U. SZUŚCIK, M. ZALEWSKA-BUJAK. Kraków 2013.
- ZALEWSKA-BUJAK M.: *Wybrane aspekty komunikacji nauczyciel-uczeń w społeczeństwie informacyjnym*. W: *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna*. Red. A. MUSIOŁ. Racibórz 2009.

The need for training future teachers toward innovative thinking about the process of education in the context of the acquisition of communication skills

Abstract

The text *The need for training future teachers toward innovative thinking about the process of education in the context of the acquisition of communication skills* presents some of the innovative aspects of the educational process in the context of acts of communication initiated by both teachers and students in turn. A model of classroom communication is proposed which takes into account different levels of communication and types of activities and actions taken by the teacher. It also takes into account the sender and the recipient of the message. The need for teaching communication skills to pedagogy students – future teachers – is highlighted, so that they are prepared to receive and effectively use the information coming to them from students in the form of spontaneous speech (questions and statements).

Keywords: teachers' communication skills, acts of communication, children's spontaneous speech.



Beata Oelszlaeger-Kosturek, doktor habilitowana w zakresie nauk społecznych (pedagogika), adiunkt na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Nauk o Edukacji, Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej). Obszary badań i zainteresowania badawcze: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna; pedeutologia; systemy edukacyjne; innowacje pedagogiczne w Polsce i na świecie, pedagogika rodziny i pedagogika społeczna.